

Rotter, Carolin

Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium - von Illusionen und realistischen Erwartungen

Tertium comparationis 20 (2014) 1, S. 44-60



Quellenangabe/ Reference:

Rotter, Carolin: Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium - von Illusionen und realistischen Erwartungen
- In: *Tertium comparationis* 20 (2014) 1, S. 44-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-202972 - DOI:
10.25656/01:20297

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-202972>

<https://doi.org/10.25656/01:20297>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Vol. 20

Nr. 1

2014

TERTIUM COMPARATIONIS

**Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft**

Knut Schwippert (Ed.)

Bernd Wagner

**Sachlernprozesse von Kindern in interkulturellen
Begegnungssituationen**

Manfred Kaluza

„Are you experienced?“

Neuere empirische Forschung zum Auslandsstudium

Carolin Rotter

**Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen
und realistischen Erwartungen**

Balasundaram Krisanthan und Matthias Pilz

**Vorberufliche Bildung in Indien – eine Analyse der curricularen
Verankerung und der schulischen Praxis**

Thomas Prescher und Sebastian Werle

Comprehensive and sustainable?

U.S. education reform from a neo-institutional perspective

WAXMANN

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 20, Heft 1 (2014)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

İnci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Leipzig

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, SRH Hochschule für Wirtschaft und Medien, Calw

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten durch die Vorsitzenden: Marco Rieckmann (Universität Vechta), Christine Freitag (Universität Paderborn) und Christine Riegel (Pädagogische Hochschule Freiburg).

Verantwortlicher Herausgeber Heft 1, Jahrgang 20: Knut Schwippert, Universität Hamburg.

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich als Print- und Onlineversion. Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com>.

Das Jahresabonnement der Onlineversion beträgt 16,00 €, der Printversion 35,00 € (im Ausland zzgl. Versandkosten). Eine Online-Einzelausgabe kostet 11,00 €, eine Print-Einzelausgabe 20,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement der Papierversion 20,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an tc@waxmann.com, per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2014

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont,
Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 20, No. 1 (2014)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator

İnci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Leipzig

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, University of Applied Sciences for Economics and Media, Calw

in cooperation with the Division International and Intercultural Comparative Educational Research of the German Association of Educational Research (DGfE) represented by their presidents: Marco Rieckmann (Universität Vechta), Christine Freitag (Universität Paderborn) and Christine Riegel (Pädagogische Hochschule Freiburg).

Chief Editors Vol. 20, No. 1:

Knut Schwippert, Universität Hamburg.

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a peer review process.

Editorial Advisory Board

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria, South Africa

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis is published two times a year in print as well as online. Abstracts can be obtained free of charge from: <http://www.waxmann.com>.

Subscriptions of the online version are 16,00 €/year. Subscriptions of the paper version are 35,00 €/year (plus shipping in all countries except Germany). Single copies of the electronic version: 11,00 €. Single copies of the print version: 20,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to tc@waxmann.com, per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2014

All Rights Reserved

ISSN 0947-9732

Cover Design: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont,

Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
20, 1 (2014)

Inhalt

Knut Schwippert

Editorial 1

Bernd Wagner

Sachlernprozesse von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen 3

Manfred Kaluza

‘Are you experienced?’

Neuere empirische Forschung zum Auslandsstudium 21

Carolin Rotter

Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen

und realistischen Erwartungen 44

Balasundaram Krisanthan und Matthias Pilz

Vorberufliche Bildung in Indien – eine Analyse der curricularen

Verankerung und der schulischen Praxis 61

Thomas Prescher und Sebastian Werle

Comprehensive and sustainable?

U.S. education reform from a neo-institutional perspective 81

Autorinnen und Autoren 110

Berichte und Notizen 111

Rezensionen 116



Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen

Carolin Rotter

Universität Hamburg

Abstract

The call for an internationalization of teacher education has increased in the last years. The reason for this requirement is i.a. the developing global labor market for which future teachers shall prepare their students. In the context of this article the opportunities and limitations of studies abroad for the professional development of trainee teachers will be discussed against the background of current empirical findings and theoretical perspectives.

1. Ausgangslage

Im Zuge der wachsenden Globalisierung und eines in diesem Zusammenhang entstandenen und entstehenden Bildungsmarkts auf europäischer und weltweiter Ebene wird sowohl von verschiedenen bildungspolitischen als auch hochschulischen Akteuren eine verstärkte Internationalisierung deutscher Hochschulen gefordert. Globalisierung scheint in dieser Diskussion als externe, nicht zu beeinflussende Entwicklung – insbesondere im wirtschaftlichen Sektor – verstanden zu werden, auf die eine Internationalisierung, d.h. eine internationale Ausrichtung von Hochschulen die Reaktion darzustellen hat. Ziel der verschiedenen Initiativen ist dabei einerseits die Erhöhung einer globalen Präsenz deutscher Hochschulen im weltweiten Wettbewerb um herausragende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Studierende. Andererseits sollen auch die Studierenden durch eine internationale Ausrichtung ihrer hochschulischen Ausbildung auf einen globalen Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Diese Vorbereitung auf ein globales Arbeitsumfeld wird häufig in der Vermittlung bzw. dem Erwerb von interkultureller Kompetenz gesehen (vgl. z.B. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2013).

Die Forderung nach einer Internationalisierung gilt auch für die Lehrerbildung. Dieser Bereich sieht sich jedoch im Rahmen des Internationalisierungsprozesses mit einer besonderen, systemspezifischen Herausforderung konfrontiert: Für die Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen der Bildung und Erziehung ist seit jeher ein ‚nationales Selbstverständnis‘ (vgl. Gogolin, 1994) charakteristisch, d.h. die Paradigmen des Nationalstaates und der nationalen Kulturtradition bestimmen trotz aller Veränderungen durch globale Entwicklungen den Rahmen, innerhalb dessen erziehungswissenschaftliche Fragestellungen wie die Ausgestaltung der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften be- und verhandelt werden (vgl. Seitz, 2002). Doch auch von Universitäten wird gefordert, bei der hochschulischen Vorbereitung von Lehrkräften auf ihre Aufgabe einer schulpraktischen Konkretisierung der schulischen Integrations- und Enkulturationsfunktion (vgl. Fend, 2006) den veränderten Rahmenbedingungen von (hoch)schulischen Lehr-Lernprozessen Rechnung zu tragen und diese bei der curricularen Konzeption von Studiengängen und der konkreten Umsetzung in der Lehre zu berücksichtigen. Zu diesen gehören

- erstens die zunehmende sprachliche, kulturelle und ethnische Heterogenität der Studierendenschaft, auf die bei der Gestaltung von hochschulischen Lehrveranstaltungen einzugehen ist;
- zweitens die sprachliche, kulturelle und ethnische Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, welche die Studierenden in ihrer späteren Schulpraxis erleben werden. Auf den professionellen Umgang mit dieser Heterogenität sollen angehende Lehrkräfte sowohl in ihrem Studium als auch in ihrer schulpraktischen Ausbildung vorbereitet werden.
- drittens die Erwartungen an (angehende) Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer globalisierten Gesellschaft vorzubereiten. Die Kultusministerkonferenz hat bereits in ihrer Empfehlung zum interkulturellen Lernen aus dem Jahr 1996 interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Kinder und Jugendliche benannt: Die interkulturelle Kompetenz „trägt zur privaten und beruflichen Lebensplanung bei und hilft, die Lebenschancen der nachfolgenden Generationen zu sichern“ (KMK, 1996). Erworben werden soll diese Kompetenz durch interkulturelles Lernen. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz werden damit in einem Prozess-Produkt-Zusammenhang gesehen (vgl. Grosch & Leenen, 1998, S. 29). Sollen Schülerinnen und Schüler diese Schlüsselqualifikation erwerben, so bedarf es auch Lehrkräfte, die selbst über interkulturelle Kompetenz verfügen und diese ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln können. Mit dieser Argumentation wirbt auch der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) für sein Seminar zur Internationalisierung der Lehrerbildung: „Die Vorbereitung junger Menschen auf die internationalen Arbeitsmärkte, verantwortliches Handeln in globalen Kontexten und eine immer

stärker multikulturell zusammengesetzte Bevölkerung muss schon in der Schule beginnen. Dafür ist eine international ausgerichtete Lehrerbildung unabdingbar. Nicht nur in den philologischen Fächern sind Lehrer mit internationalen und interkulturellen Erfahrungen gefragt“ (DAAD, 2013).

Ein zentraler Bestandteil der Internationalisierung von Hochschulen und damit auch der Lehrerbildung stellt die Studierendenmobilität dar. So heißt es etwa in der Darstellung des deutschen Bildungswesens der Kultusministerkonferenz: „Bei der Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf die europäische und internationale Dimension des Unterrichts kommt Auslandserfahrungen besondere Bedeutung zu“ (KMK, 2013, S. 256). Mittels verschiedener Programme z.B. des DAAD oder der EU soll die Bereitschaft der Studierenden gefördert werden, einen Teil ihres Studiums an einer Hochschule im Ausland zu absolvieren. Mit Auslandsaufenthalten sind die Erwartungen verbunden, angehende Lehrkräfte auf den Umgang mit einer migrationsbedingten Heterogenität vorzubereiten und interkulturelle Lernprozesse zu initiieren. Denn im Rahmen von Auslandsaufenthalten sollen durch den Kontakt zu Menschen aus einer anderen Kultur Offenheit und Flexibilität, Toleranz, Empathiefähigkeit für andere Lebensweisen und eine Sensibilität für die Kontingenzen eigener Normen und Wertvorstellungen gefördert werden. Die Ansprüche an Auslandsaufenthalte sind damit vielfältig und hoch.

Ausgehend von diesen zahlreichen programmatischen Annahmen bezüglich der positiven Wirkungen von Auslandsaufenthalten soll im Rahmen dieses Beitrags der Frage nachgegangen werden, welche Erwartungen auf der Basis vorliegender Studien zu Auslandsaufenthalten mit Blick auf eine Professionalisierung von Lehrkräften realistisch sind und welche Schlussfolgerungen daraus für die Gestaltung von Auslandsaufenthalten im Rahmen des Lehramtsstudiums gezogen werden können. Unter Auslandserfahrungen werden dabei Aufenthalte in einem anderen Land von unterschiedlicher Dauer verstanden, die im Zusammenhang mit dem Studium stehen. Dazu zählen Studiensemester an einer ausländischen Hochschule oder Praktika an Schulen im Ausland. Zunächst wird die sogenannte Kontakthypothese nach Allport (1971) diskutiert, die den Annahmen über die Wirkung von Auslandsaufenthalten zugrunde liegt. Vor dem Hintergrund (inter)nationaler Forschungsbefunde wird anschließend der Versuch unternommen, den aktuellen Forschungsstand zu Wirkungen von Auslandsaufenthalten in der Lehrerbildung an den Diskurs zu pädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006) anzubinden, um aufzuzeigen, inwiefern Auslandsaufenthalte von Lehramtsstudierenden zu einer Erweiterung der pädagogischen Handlungskompetenz beitragen (können). Abschließend werden Schlussfolgerungen für den Umgang mit Auslandsaufenthalten in der Lehrerbildung diskutiert.

2. Interkulturelles Lernen durch Kulturkontakt?

Trotz einer eher unzureichenden empirischen Befundlage, hält sich die Annahme, interkulturelle Begegnungen im Rahmen von Auslandsaufenthalten stellen den optimalen Ort für interkulturelle Lernprozesse dar und tragen zum Abbau von Vorurteilen bei. Diese fußt auf der sogenannten Kontakthypothese, die in den USA nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs entstand und sich zunächst auf die Verbesserung der Beziehungen zwischen ‚Weißen‘ und ‚Schwarzen‘ (vgl. Stephan, 1987) bezog, bevor sie auch auf Interaktionen zwischen jeglichen Personengruppen ausgeweitet wurde. Gemäß der Kontakthypothese kommt es primär zu Feindseligkeiten und negativen Bewertungen einer Fremdgruppe aufgrund fehlender Kenntnisse über diese Gruppe und mangelnder Vertrautheit mit dieser. Daher wird davon ausgegangen, dass ein Kontakt mit Angehörigen der entsprechenden Fremdgruppe durch den Erwerb von Kenntnissen über die anderen erstens zum Abbau der Vorurteile gegenüber den Interaktionspartnerinnen und -partnern führt und zweitens eine positivere Meinung in Bezug auf die Gruppe im Ganzen zur Folge hat. Dabei wird ein positiver Zusammenhang von Meinung und Verhalten unterstellt; aus einer positiveren Meinung soll auch freundlicheres Verhalten gegenüber Angehörigen der Fremdgruppe resultieren. Diese einfache Form der Kontakthypothese wurde vielfach kritisiert; Pettigrew (1986) beispielsweise bezeichnet die Anhänger der Hypothese mit ihren simplen Vorstellungen über die Möglichkeiten des Vorurteilsabbaus als naiv und verweist auf empirische Studien zu interkulturellen Jugendbegegnungen oder Ferienfreizeiten und Ähnliches, die einen sehr begrenzten Erfolg aufweisen konnten. Durch den interkulturellen Kontakt wurden Stereotype nicht nur nicht reduziert, sondern beispielsweise in einigen Fällen der Überforderung sogar verstärkt und verfestigt (vgl. Amir, 1969; Cook, 1985; Pettigrew, 2004; Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011).

In den 1950er Jahren entwickelte Allport auf der Basis von Feldbeobachtungen die Kontakthypothese weiter und knüpft die vorurteilsreduzierende Wirkung von Kontakten an eine Reihe von Bedingungen. Die positive Wirkung von Kontakten hänge demnach von der Art des Kontakts ab:

Vorurteile können ... durch einen Kontakt mit gleichem Status zwischen Majorität und Minderheiten in der Anstrengung gemeinsamer Ziele verringert werden ... Die Wirkung ist sehr viel größer, wenn der Kontakt durch öffentliche Einrichtungen unterstützt wird und der Kontakt zur Entdeckung gemeinsamer Interessen führt (Allport, 1971, S. 285 f.).

Für Allport müssen demnach Status-, Ziel- und Interessensgleichheit der Interaktionspartnerinnen und -partner sowie eine institutionelle Unterstützung des Kontaktes in Form einer positiven sozialen Sanktionierung gegeben sein. Allport selbst und viele seiner Nachfolgerinnen und Nachfolger erweiterten auf Grundlage empi-

rischer Befunde die Liste der Bedingungen. Reinders (2004, S. 95 f.) fasst nach seiner Durchsicht der Literatur die genannten Faktoren zu verschiedenen Dimensionen zusammen. Dazu zählen Merkmale der beteiligten Interaktionspartnerinnen und -partner (ego und alter) wie z.B. der Grad der Vorurteilsstruktur und das Selbstbewusstsein bei ego sowie der Repräsentationsgrad bezüglich der Minorität bei alter, Merkmale der Interaktion wie Interessens- und Zielgleichheit sowie der Umwelt wie z.B. gesellschaftliches Klima, politische Rahmenbedingungen und die Verfügbarkeit von Sozialräumen für Kontakte.

Dabei sind für die jeweilige Kontaktsituation nach dieser Zusammenstellung die Eigenschaften von ego und Merkmale der Interaktion zwischen ego und alter sowie Rahmenbedingungen relevant. Die Eigenschaften von alter wie z.B. der Repräsentativitätsgrad spielen hingegen eine zentrale Rolle mit Blick auf die Frage nach der Generalisierung der Einstellungen auf die gesamte soziale Fremdgruppe, der alter angehört. Die von Allport herausgearbeiteten und von Cook (1985) ergänzten Bedingungen (Statusgleichheit, Ziel- und Interessensgleichheit, positives Klima, enger, längerfristiger persönlicher Kontakt) als Einflussgrößen auf einen Abbau von Vorurteilen durch interkulturellen Kontakt konnten in verschiedenen Forschungsarbeiten bestätigt werden (vgl. u.a. die Zusammenstellung und Metaanalyse verschiedener Studien in Hewstone & Brown, 1986; Pettigrew & Tropp, 1999; Reinders 2004). Neben zahlreichen Studien, die die vorurteilsreduzierende Wirkung von Kontakten unter den aufgelisteten Bedingungen bestätigen, kommen einige Untersuchungen zu gegenteiligen Befunden (vgl. Reinders, 2004). Auf der Grundlage dieser Befunde werden vor allem drei Kritikpunkte an der Kontakthypothese geäußert:

1. Die Kontakthypothese nach Allport läuft Gefahr, eine niemals abgeschlossene, sondern beliebig erweiterbare Liste an Bedingungen zu erfordern, um eine Falsifizierung zu vermeiden. So ergaben sich in verschiedenen Studien weitere Voraussetzungen für eine Kontaktsituation wie z.B. das Erfordernis einer gemeinsamen Sprache und die Freiwilligkeit des Kontakts (vgl. Wagner & Machleit, 1986) oder die Möglichkeit, eine längerfristige Freundschaft zu entwickeln (Pettigrew, 1998). Pettigrew warnt jedoch vor einer unbegrenzten Extension der einschränkenden Bedingungen, da „too many factors would exclude most intergroup situations“ (Pettigrew, 1998, S. 69). Seiner Ansicht nach liege das Problem darin, dass einige Autorinnen und Autoren nicht zwischen ‚facilitating‘ und ‚essential‘ Bedingungen unterscheiden: „Many factors suggested for optimal contact may not be essential but relate to the underlying mediating processes“ (ebd.). Auf der Grundlage empirischer Befunde zählt Pettigrew vier zusammenhängende Prozesse auf, die durch den Kontakt ausgelöst und als Mediatoren für eine Einstellungsänderung fungieren würden. Dazu zählen Lernen über die

Fremdgruppe, Verhaltensänderungen, emotionale Beziehungen und Neubewertungen innerhalb der eigenen Gruppe.

2. Die Kontakthypothese macht keine Aussagen über den Prozess, in dessen Verlauf sich Einstellungen und Verhalten bei den Interaktionspartnerinnen und -partnern ändern. Sie beschäftigt sich lediglich mit den Bedingungen des Kontakts, damit dieser zu einer positiven Verhaltensänderung führt, jedoch nicht mit den Fragen, wie und warum diese Änderungen erfolgen.
3. Der am häufigsten diskutierte Aspekt ist die Frage nach der Generalisierung der Verhaltensänderungen auf die Gesamtgruppe. Die Frage wird gestellt, ob die mit einem Fremdgruppenmitglied gemachten Erfahrungen in der Kontaktsituation auch auf andere Mitglieder bzw. auf die Fremdgruppe als Ganzes übertragen werden. Werden also auch andere Mitglieder der Fremdgruppe positiver bewertet, wenn ein Mitglied im Rahmen des Kontakts sympathisch wirkte? Daran schließt sich die Frage nach der Repräsentativität des Fremdgruppenmitglieds an: Handelt es sich bei dem Interaktionspartner um einen ‚typischen‘ Vertreter der Fremdgruppe oder nicht? Nach Hewstone (1996) gelingt der Transfer der Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber dem Fremdgruppenmitglied auf die gesamte Gruppe am ehesten, wenn der Kontakt zu ersterem als intergruppaler Kontakt gestaltet ist, d.h. die Gruppenzugehörigkeit in der Interaktion erkennbar bleibt und das Fremdgruppenmitglied als ‚typischer‘ Vertreter der Gruppe wahrgenommen wird. Hamburger (1994) hingegen versucht anhand verschiedener empirischer Befunde und vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Ansätze aufzuzeigen, dass auch ein atypischer Gruppenvertreter in einer Kontaktsituation, in der dieser seine Gruppe repräsentiert, in einer starken Interdependenz zur Gruppe steht und somit eng mit den Gruppenstereotypen verbunden ist. Ein atypisches Gruppenmitglied ist gegebenenfalls nicht in der Lage, die existierenden Stereotype über seine Gruppe grundsätzlich zu revidieren, ihm kann es jedoch gelingen, diese zu variieren und die Wahrscheinlichkeit der Anwendung auf Gruppenangehörige positiv zu beeinflussen.

Die intuitiv angenommenen und der Diskussion um eine Internationalisierung von Hochschulen und damit auch der Lehrerbildung zugrunde liegenden Wirkungen von Auslandsaufenthalten stellen somit keinen Determinismus dar, sondern unterliegen einem komplexen Bedingungsgeflecht. Neben der Wirkung von Kulturkontakten ist zudem der Begriff des interkulturellen Lernens in den Blick zu nehmen, mit dem der Zielkorridor der Wirkungen von Auslandserfahrungen markiert wird. Denn Auslandsaufenthalte sollen interkulturelle Lernprozesse bei den Studierenden initiieren. Interkulturelles Lernen wird als Prozess verstanden, wobei der Entwicklungsprozess je nach Konzept unterschiedlich gedacht wird. Um ein breit rezipier-

tes Modell handelt es sich bei den sechs Entwicklungsstufen von Bennett (1993), auf dessen Grundlage der ‚Intercultural Development Inventory‘ zur Erfassung von interkultureller Sensibilität entwickelt wurde (vgl. Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Demnach vollzieht sich interkulturelles Lernen als Abfolge von sechs Entwicklungsstufen, die von einem ethnozentristischen Stadium zu einer ethnorelativen Endstufe führen. Der Begriff der Interkulturalität betont dabei nicht die Kulturen, sondern ein ‚Zwischen‘. So nennt Thomas (2003) den Kontakt von Eigen- und Fremdkultur ‚interkulturelle Überschneidungssituationen‘, durch den „ein Zwischenraum der Uneindeutigkeit, Vagheit und Neuartigkeit“ (ebd., S. 46) entstehe, wenn es zu wechselseitigen Beziehungen zwischen Eigenem und Fremdem komme. Thomas geht davon aus, dass die Mitglieder einer nationalen Kultur ein Set von Kulturstandards – bestehend aus Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern – verbindet, die ein Individuum im Laufe der Sozialisation erwerbe. Diese Kulturstandards „besitzen innerhalb der Monokultur eine routinisierte, für den Handelnden nicht mehr bewusstseinspflichtige Sinnhaftigkeit und Handlungsrelevanz, deren Gültigkeit von ihren Trägern in (ethno-)zentristischer Weise generalisiert wird“ (Thomas, 1999, S. 106). Der Terminus ‚kulturelle Überschneidungssituation‘ schließt an Vorstellungen an, die „das im Alltagsverständnis verankerte Bild von abgeschlossenen Kulturen als Blöcken, die sich gegenüberstehen und zu Konflikten führen (können) oder sogar miteinander unvereinbar seien“ (Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 86), in einen wissenschaftlichen Kontext bettet und ihnen damit „einen ‚wissenschaftlichen‘ Anstrich“ (ebd.) verleiht. Kulturen werden dabei als eindeutig voneinander abgrenzbar gedacht, die nebeneinander bestehen und sich durch unterschiedliche, jeweils charakteristische Werte auszeichnen und gleichsam symbiotisch mit einer Nation zusammenhängen. Letzteres zeigt sich auch in der nahezu selbstverständlichen Koppelung von Internationalisierung und interkulturellem Lernen in der aktuellen hochschulischen und hochschulpolitischen Diskussion. Kultur wird dabei verstanden „als partikulares, askriptives Merkmal von Abstammungsgruppen von Menschen. Auf diese Weise wird Kultur hypostasiert, d.h. verdinglicht bzw. personifiziert“ (Adick, 2010, S. 110). Die als national gedachte Kultur wird als gleichsam natürliche, kaum wandelbare Wesensart des Menschen aufgefasst. Ein solches Kulturverständnis wird jedoch gegenwärtigen Phänomenen der Überschreitung kultureller Grenzen, der Hybridisierung und Vermischung nicht gerecht, mit denen sich aktuelle transkulturelle Ansätze auseinandersetzen (vgl. Welsch, 1997). Der Hinweis auf eine ‚kulturelle Differenz‘ dient folglich vielmehr für eine Unterscheidung zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘, ‚den Fremden‘, die erfahren und kennen gelernt werden sollen. Diese kulturelle Perspektive läuft jedoch Gefahr, die ökonomischen und politischen Bedingungen von Globalisie-

rungs-, Internationalisierungs- und Migrationsprozessen und damit auch gesellschaftliche Dominanz- und Machtverhältnisse außer Acht zu lassen.

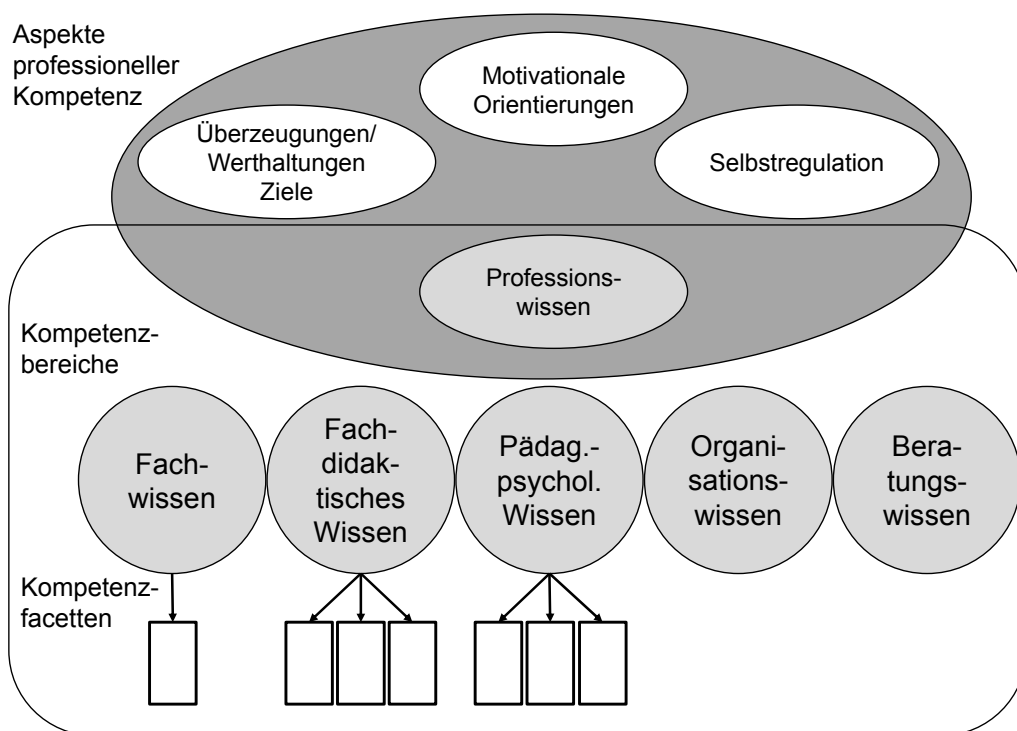
3. Studierendenmobilität als Bestandteil von Internationalisierung der Lehrerbildung

Im angloamerikanischen Raum liegen verschiedene Studien zu Wirkungen von Auslandsaufenthalten im Rahmen des Studiums vor. Diese Studien gehen vorrangig qualitativ vor und beschränken sich vielfach auf die wissenschaftliche Begleitung eines einzelnen Mobilitätsprogramms (vgl. Cordeiro, 2007, S. 154), sodass die Reichweite ihrer Befunde häufig als sehr eingeschränkt zu bewerten ist. Zudem ist zu beachten, dass in der Vielzahl der Studien vorrangig die Studierenden um ihre eigene Einschätzung ihrer (Kompetenz-)Entwicklung durch den Auslandsaufenthalt gefragt wurden. Vande Berg weist darauf hin, dass hochschulische bzw. politische Entscheidungsträger ebenso wie Studierende von sozial geteilten Vorstellungen ausgehen, die er als unreflektierte ‚master narratives‘ bezeichnet. Diese lauteten: „They learn through experience, through being exposed to things that are new and different. The students themselves confirm that is true: they tell us that going abroad has ‘changed their lives’“ (Vande Berg, 2009, S. 24). Aus diesem Grund sind Selbstberichte von Studierenden für die Untersuchung der Wirkungen von Auslandsaufenthalten nur bedingt hilfreich.

Das Augenmerk wird in den vorliegenden Untersuchungen zu studienbedingten Auslandsaufenthalten insbesondere auf drei Bereiche (vgl. Streitwieser, Le & Rust, 2012) gerichtet. Dazu zählen die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung, fremdsprachliche Kompetenz und interkulturelle Sensibilität. Demnach können Wirkungen im Bereich der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer größeren Flexibilität oder einer Förderung des eigenen Selbstwertgefühls (vgl. u.a. Paige, Fry, Stallman, Josić & Jon, 2009) nachgewiesen werden. Hinsichtlich der Veränderungen im Bereich der fremdsprachlichen Kompetenz und der interkulturellen Sensibilität zeigen Studien, dass nicht bei allen Studierenden gleichermaßen die erhofften Wirkungen eintreffen. So wird in einer der wenigen Studien, in der die Entwicklung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Sensibilität mittels Kompetenztests in einem Pre-Post-Design erfasst wurden, deutlich, dass die Entwicklung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Sensibilität u.a. von der Dauer und der Gestaltung des Aufenthaltes an der Gastuniversität, der Dauer des Fremdsprachenerwerbs vor dem Auslandsaufenthalt sowie dem Geschlecht der Studierenden beeinflusst wird (Vande Berg, 2009), sodass nicht jeder Studierende in gleicher Weise von Auslandserfahrungen profitiert.

Allerdings handelt es sich bei den nachgewiesenen, aber auch bei den erhofften Effekten um keine lehrerberufsspezifischen Kompetenzen. Ein höheres Selbstwertgefühl, verbesserte Fremdsprachenkenntnisse und eine interkulturelle Sensibilität kann für jeden beruflichen Kontext als eine Bereicherung verstanden werden, damit auch für Lehrkräfte. Vor diesem Hintergrund stellt sich jedoch die Frage, ob Auslandsaufenthalte auch zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen können und worin dieser Beitrag bestehen könnte. Legt man der Bestimmung von notwendigen professionellen Kompetenzen von Lehrkräften das Modell der pädagogischen Handlungskompetenz der COACTIV-Studie (Cognitive Activation in the Classroom) zugrunde, so bilden das Professionswissen, was nochmals in verschiedene Kompetenzfacetten wie u.a. Fachwissen, fachdidaktisches und allgemeinpädagogisches Wissen aufzuteilen ist, motivationale Orientierungen, selbstregulative Aspekte und Überzeugungen die Basis professionellen Handelns von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011).

Abbildung 1: COACTIV-Modell professioneller Handlungskompetenz (,Expertise‘) von Mathematiklehrkräften (Baumert & Kunter, 2011, S. 32)



Eine ,interkulturelle Kompetenz‘ von Lehrkräften könnte auf der Folie des Modells der pädagogischen Handlungskompetenz in folgende Bestandteile ,übersetzt‘ werden: Das Professionswissen könnte beispielsweise Kenntnisse über Migrationsströme in diachroner und synchroner Perspektive, die gesellschaftliche Bedeutung von sozial geteilten kulturellen Stereotypen, den Fremdsprachenerwerb und über

Konzepte interkulturellen Lernens beinhalten. Im Anschluss an die Studie von Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn und Kunter (2012) könnten Werthaltungen und Überzeugungen als multikulturelle Überzeugungen, d.h. als „überdauernde Vorstellung, subjektive Meinung und Erwartung einer Person über (das Zusammenleben von) Menschen verschiedener kultureller Herkunft“ (ebd., S. 107) operationalisiert werden. Ein Testinstrument liegt mit der im Rahmen des COACTIV-Programms entwickelten ‚Teacher Cultural Beliefs Scale‘ vor (vgl. Hachfeld et al., 2011). Motivationale Orientierungen könnten im Anschluss an diese Studie als Enthusiasmus für das Unterrichten einer heterogenen Schülergruppe erfasst werden.

Betrachtet man nun verschiedene angloamerikanische und deutschsprachige Studien zu Auslandsaufenthalten von Lehramtsstudierenden unter der Frage, welche spezifischen Effekte auf die Entwicklung dieser pädagogisch-professionellen Kompetenzen in diesen nachgewiesen werden können, so lassen sich die Befunde folgendermaßen zusammenfassen. Die Darstellung erfolgt entlang der genannten Bestandteile professioneller Handlungskompetenz. Mit Blick auf die Entwicklung des Professionswissens von Lehramtsstudierenden zeigen Studien, dass Auslandsaufenthalte dazu beitragen können, ein Verständnis für die kulturelle Prägung der eigenen Schul- und Unterrichtskultur anzulegen und damit eigene Vorstellungen hinsichtlich schulischer Normalität in Frage zu stellen (vgl. u.a. King Lee, 2011). Doch auch für diese Studien, in denen Auslandserfahrungen im Lehramtsstudium untersucht wurden, gilt, dass in der Regel lediglich einzelne Programme in den Blick genommen wurden und eine kleine Stichprobe befragt wurde, sodass die Aussagekraft der Ergebnisse begrenzt ist. So führten Olmedo und Harbon (2010) Interviews mit 17 Studierenden durch, die an einem mehrwöchigen Studienaufenthalt im asiatischen Raum teilnahmen. Diese Studierenden berichteten neben der Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen insbesondere von der Verbesserung ihrer didaktisch-methodischen Kompetenzen für den Unterricht in einer sprachlich und kulturell heterogenen Klasse. Mit Blick auf Überzeugungen und Werthaltungen scheint sich in den Untersuchungen anzudeuten, dass Auslandsaufenthalte zu einer sensibleren Wahrnehmung und Wertschätzung von kultureller Vielfalt im Unterricht beitragen können. Kambutu und Nganga (2008) befragten mittels narrativer Interviews 12 angehende US-amerikanische Lehrkräfte, die einen mehrwöchigen Aufenthalt in Kenia absolvierten. Diese Studierenden berichten von einer Relativierung kultureller Stereotype, die beispielsweise zu einer differenzierteren und wertschätzenden Wahrnehmung kultureller Besonderheiten im Unterricht geführt habe. Im Bereich der motivationalen Orientierungen verweisen einige wenige Befunde auf das Potenzial von Auslandserfahrungen, Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität zu steigern. So zeigt sich in der Studie von Willard-Holt (2001), der 22 angehende Grundschullehrkräfte während

eines einwöchigen Aufenthaltes in Mexiko begleitete, dass diese von einem gesteigerten Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit kultureller Vielfalt und einer daraus resultierenden größeren Begeisterung für das Unterrichten in einer kulturell heterogenen Klasse berichten. In dieser Studie zeigt sich aber auch, dass es nicht bei allen Studierenden zu positiven Wirkungen kommt. Bei einigen Studierenden finden sich Hinweise auf eine Fortschreibung kultureller Stereotype und eine Selbstüberschätzung, wenn sie sich nach ihrem kurzen Aufenthalt als kulturelle Experten verstehen und ihr Wissen im schulischen Kontext weitergeben wollen (vgl. ebd., S. 514 f.). Auf der Grundlage der Studie kann jedoch nicht beantwortet werden, auf welche Faktoren diese unterschiedlichen Wirkungen bei den Studierenden zurückzuführen sind.

Zu beachten ist mit Blick auf die verschiedenen angloamerikanischen Studien, dass deren Befunde nicht vollständig auf den deutschen Kontext zu übertragen sind. In Deutschland liegen jedoch kaum Studien vor, die sich mit den Wirkungen von Auslandsaufenthalten in der Lehrerbildung beschäftigen. Im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), eine Studie zur Erfassung der sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch von Schülern an Schulen in Deutschland, konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Auslandserfahrungen von Englischlehrkräften und der Integration einer interkulturellen Perspektive in den Englischunterricht sowie den interkulturellen Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden (vgl. Göbel & Hesse, 2008). Im Rahmen einer Videoanalyse wurde der Frage nach den konkreten Unterschieden in der Gestaltung interkultureller Lernprozesse zwischen Lehrkräften mit häufigen bzw. seltenen Kulturkontakten nachgegangen. Göbel fasst die Befunde folgendermaßen zusammen:

Insgesamt zeigen die Lehrpersonen mit mehr Kulturkontakterfahrungen eine deutlichere Realisierung von kulturellen und interkulturellen Themen im Unterricht als jene mit weniger Auslandskontakten. Hervorzuheben ist vor allem die Tatsache, dass fast die Hälfte der Lehrpersonen mit wenig Kulturkontakterfahrung trotz der Vorgabe im Unterricht kaum interkulturelle Themen behandelt hat. Die Lehrpersonen mit wenig Kulturerfahrung, die in ihrem Unterricht interkulturelle Themen aufgenommen haben, bereiten diese jedoch entweder in oberflächlicher oder, in einem Fall, sogar in deutlich polarisierender Weise auf (Göbel, 2009, S. 194).

Daraus geht hervor, dass Auslandserfahrungen die kultursensible Gestaltung des Englischunterrichts positiv beeinflussen. Allerdings zeigt die Studie auch, dass Lehrkräfte mit häufigen Kulturkontakten ebenso wie ihre Kolleginnen und Kollegen mit wenigen Kulturkontakten ausschließlich als objektive Kulturaspekte bezeichnete Themen wie z.B. besondere Ernährungsgewohnheiten oder Architektur in ihrem Unterricht ansprechen; subjektive Aspekte wie individuelle Bedeutungszu-

schreibungen oder kulturelle Differenzsetzungen, die in der sozialen Interaktion wirksam werden und für die kulturelle Identität von Bedeutung sind, werden hingegen von den Lehrkräften nicht als Gegenstände interkulturellen Lernens wahrgenommen. Offen bleibt mit Blick auf diese Studie vor allem die Frage nach dem Wirkungsprozess von Auslandsaufenthalten. Kulturkontakt wird als die Variable gewertet, die sowohl die interkulturelle Kompetenz als auch die Integration interkultureller Themen in die Unterrichtsgestaltung positiv beeinflusst. Denkbar wäre aber auch, dass der Einfluss des Kulturkontakts moderiert wird durch (multikulturelle) Überzeugungen der Befragten. Die Bedeutung multikultureller Überzeugungen für die Wahrnehmung migrationsbedingter Heterogenität im schulischen Alltag konnten Hachfeld und andere (2012) bei Lehrkräften (mit Migrationshintergrund) in ihrer bereits oben genannten Studie im Rahmen des COACTIV-Programms nachweisen. Im Anschluss daran könnte vermutet werden, dass insbesondere diejenigen Lehrkräfte, die über ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen verfügen, auch ein größeres Interesse und eine höhere Bereitschaft besitzen, einige Zeit im Ausland zu verbringen und die dort gemachten Erfahrungen in ihren Professionalisierungsprozess zu integrieren.

Für eine Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands stellt die Unübersichtlichkeit der Studien, die zum Teil unscharf, d.h. ohne eine konkrete begrifflich-inhaltliche Schärfung, auf die Konzepte der interkulturellen Kompetenz bzw. des interkulturellen Lernens zurückgreifen und vereinfachte Kausalzusammenhänge hinsichtlich der Wirkung von Auslandsaufenthalten vornehmen, eine große Herausforderung dar. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen können somit weniger konkrete Effekte von Auslandsaufenthalten nachweisen als vielmehr Potenziale andeuten (vgl. Leutwyler & Meierhans, 2013). Die bisherigen Studien können zur empirischen Fundierung der eingangs skizzierten intuitiven Wirkungsannahmen von Auslandsaufenthalten folglich nur wenig beitragen. Es deutet sich zudem an, dass Auslandsaufenthalte nicht immer und bei jedem zu positiven Lerneffekten führen. Erfahrungen setzen nicht zwangsläufig und gleichsam automatisch auch Lernprozesse in Gang (vgl. Dewey, 1964, S. 186 ff.).

4. Auslandsaufenthalte und interkulturelles Lernen in der Lehrerbildung – Implikationen für Praxis und Forschung

Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand zur Wirkung von Auslandsaufenthalten bei Lehramtsstudierenden scheint es geboten, die intuitiv plausiblen ‚master narratives‘ (Vande Berg, 2009) in Form von überhöhten Erwartungen kritisch zu überdenken und realistische Zielsetzungen zu formulieren. Zum Abschluss sollen

Schlussfolgerungen für die hochschulische Praxis und zukünftige Forschungsprojekte skizziert werden:

1. Um die oben angedeuteten Potenziale für die Entwicklung von Lehrerprofessionalität durch Auslandsaufenthalte entfalten zu können, weisen sowohl die Befunde Allports (1971) und seiner Nachfolgerinnen und Nachfolger als auch die Studie von Vande Berg (2009) auf die Bedeutung der institutionellen Unterstützung hin. Eine konzeptionelle und inhaltliche Einbindung dieser Aufenthalte in das Lehramtsstudium scheint für eine Steigerung der Wirkungen unabdingbar. Diese dürfen keine mit dem übrigen Curriculum des Lehramtsstudiums unverbundene Fremdkörper darstellen, sondern sollten vielmehr durch entsprechende Veranstaltungen vor- und nachbereitet werden, die nicht unter dem Prinzip ‚wir lernen den bzw. die Anderen kennen‘ stehen, durch das die Anderen als – zum Teil exotische – Fremde (re-)produziert werden. Um der Gefahr einer Essentialisierung von Differenzen unter dem Label von Kultur im Rahmen von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium entgegenzuwirken, sollten diese vielmehr darauf ausgerichtet sein, insbesondere die Reflexion der eigenen sozialen Gebundenheit angehender Lehrkräfte zu stärken und damit die Selbstreflexionsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Beteiligung an der (Re-)Produktion von sozialen Hierarchien zu schärfen, statt das Ziel zu verfolgen, den vermeintlich ‚kulturellen Fremden‘ verstehen zu wollen. Eine genaue hochschuldidaktische Umsetzung kann hier nur angedeutet werden. Denkbar wäre beispielsweise, durch entsprechende Methoden wie z.B. die Struktur-Lege-Technik oder Rollenspiele und durch entsprechendes Material wie mediale Erzeugnisse oder literarische Darstellungen von ‚Fremden‘ bzw. ‚Fremdem‘ subjektive Theorien bezüglich ‚fremder Kulturen‘ und der ‚eigenen Kultur‘ bewusst zu machen und mit empirischen Befunden zu konfrontieren. Dazu gehört auch die kritische Auseinandersetzung mit individuellen Erwartungen an Auslandsaufenthalte. Seminarangebote mit diesen Inhalten wären auch unabhängig von einer Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte lohnenswerte Bestandteile der Lehrerbildung, da sie den selbst-reflexiven Umgang mit biografischen Erfahrungen und daraus resultierenden Überzeugungen fördern (vgl. Helsper, 2011).
2. Grundsätzlich bedarf es weiterer Forschung, um differenziertere Aussagen zur Wirksamkeit und zur zielführenden Gestaltung von Auslandsaufenthalten in der Lehrerbildung treffen zu können. Insbesondere sind solche Studien notwendig, die sich in einem Pre-Post-Design nicht auf die subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden hinsichtlich ihrer eigenen Entwicklungsprozesse beschränken, sondern in denen sprachliche und interkulturelle Kompetenzen der Lehramtsstudierenden vor und nach einem Auslandsaufenthalt mittels entsprechender

Tests erfasst werden. Mit dem ‚Intercultural Development Inventory‘ oder auch der ‚Teacher Cultural Beliefs Scale‘ liegen Instrumente vor, auf die zurückgegriffen werden könnte. Von Interesse ist dabei auch die Untersuchung unterschiedlicher Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung innerhalb des Auslandsaufenthaltes wie z.B. eine unterschiedliche Gestaltung des Aufenthaltes (mit und ohne institutionelle Begleitung bzw. curriculare Verankerung, Aufenthaltsdauer) sowie individuelle Eingangsvoraussetzungen der Studierenden, wozu neben den üblichen soziodemografischen Merkmalen insbesondere (multikulturelle) Überzeugungen oder die Dauer des Fremdsprachenerwerbs (Vandenberg, 2009) gehören.

Literatur

- Adick, C. (2010). Inter-, multi-, transkulturell: Über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In K. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen* (S. 105–133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allport, G.W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71 (5), 319–342.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Cook, S.W. (1985). Experimenting on social issues: The case of school desegregation. *American Psychologist*, 40, 452–460.
- Cordeiro, P.A. (2007). A modest proposal for the improvement of scholarship in internationalizing teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 34 (1), 151–154.
- DAAD (2013). Informationen für deutsche Hochschulen: DAAD-Fachtagung zur Internationalisierung der Lehrerbildung. Verfügbar unter: <https://www.daad.de/hochschulen/fortbildungsberatung-und-veranstaltungen/terminuebersicht/24531.de.html> [13.12.2013].
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (3. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (2013). *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Internationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf [12.12.2013].

- Göbel, K. (2009). Die Bedeutung von Kulturkontakterfahrung der Lehrenden für die Implementierung interkultureller Lerninhalte im Englischunterricht. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen – Modelle, Empirie, Evaluation* (S. 179–198). Tübingen: Narr.
- Göbel, K. & Hesse, H.-G. (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In E. Klieme (Hrsg.), *DESI-Konsortium unter Leitung von Eckhard Klieme. DESI-Sammelband II: Die Qualität des Deutsch- und Englischunterrichts in der Sekundarstufe* (S. 398–410). Weinheim: Beltz.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grosch, H. & Leenen, W.R. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für politische Bildung* (S. 29–46). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hachfeld, A., Hahn A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 986–996.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2), 101–120.
- Hamburger, Y. (1994). The contact hypothesis reconsidered: Effects of the atypical outgroup member on the outgroup stereotype. *Basic and Applied Social Psychology*, 15 (3), 339–358.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxman.
- Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In C.N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 323–368). New York: Guilford.
- Hewstone, M. & Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the 'Contact Hypothesis'. In M. Hewstone & R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 1–44). Oxford: Oxford University Press.
- Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). ‚Interkulturell‘. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 77–98). Weinheim: Beltz.
- Kambutu, J. & Nganga, L.W. (2008). In these uncertain times: Educators build cultural awareness through planned international experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 939–951.
- King Lee, J.F. (2011). International field experience – What do student teachers learn? *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (10), 1–22.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1996). *Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.*

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf [11.07.2013].
- Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2013). Kompetenzentwicklungen im Mobilitätsaufenthalt. Ein Vorschlag zur Strukturierung des Forschungsstands. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 3, 24–29.
- Olmedo, I. & Harbon, L. (2010). Broadening our sights: Internationalizing teacher education for a global arena. *Teaching Education*, 2 (1), 75–88.
- Paige, R.M., Fry, G.W., Stallman, E.M., Josić, J. & Jon, J.-E. (2009). Study abroad for global engagement: The long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20, (Suppl. No. S1–2), 29–44.
- Pettigrew, T.F. (1986). The intergroup contact hypothesis reconsidered. In M. Hewstone & R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 169–195). Oxford: Oxford University Press.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85.
- Pettigrew, T.F. (2004). Intergroup contact. Theory, research, and new perspectives. In J.A. Banks & C. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 770–781). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (1999). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 93–114). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pettigrew, T.F., Tropp, L.R., Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (3), 271–280.
- Reinders, H. (2004). Allports Erben. Was leistet noch die Kontakthypothese? In D. Hoffmann & H. Merken (Hrsg.), *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 91–108). Weinheim: Juventa.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Bamberg: Brandes & Apsel.
- Stephan, W.G. (1987). The contact hypothesis in intergroup relations. In C. Hendrick (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Group processes and intergroup relations; Vol. 9) (pp. 13–40). Newbury Park, CA: Sage.
- Streitwieser, B.T., Le, E. & Rust, V. (2012). Research on study abroad, mobility, and student exchange in comparative education scholarship. *Research in Comparative and International Education*, 7 (1), 5–19.
- Thomas, A. (1999). Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. *IMIS-Beiträge*, 10, 91–130.
- Thomas, A. (2003). Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In A. Thomas, E.U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 1* (S. 44–59). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vande Berg, M. (2009). Intervening in student learning abroad: A research-based inquiry. *Intercultural Education*, 20 (Suppl. No. S1–2), 15–27.
- Wagner, U. & Machleit, U. (1986). ‘Gastarbeiter’ in the Federal Republic of Germany: Contact between Germans and migrant populations. In M. Hewstone & R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 59–78). Oxford: Oxford University Press.

- Welsch, W. (1997). Transkulturalität. *Universitas. Orientierung in der Wissenswelt. Deutsche Ausgabe*, 52 (607), 16–24.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4), 505–517.